

RECHERCHES  
EN DIDACTIQUE  
DES LANGUES  
ET DES CULTURES

## Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

16-1 | 2019

Enseigner la phonétique d'une langue étrangère

---

# La formation continue en didactique de la prononciation – un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ?

Clémentine Abel

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4439>

DOI : 10.4000/rdlc.4439

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Clémentine Abel, « La formation continue en didactique de la prononciation – un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4439> ; DOI : 10.4000/rdlc.4439

---

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# La formation continue en didactique de la prononciation – un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ?

Clémentine Abel

---

## Introduction

- 1 Plus que tout autre aspect de l'apprentissage d'une langue étrangère, le rôle de la prononciation a radicalement changé selon les approches didactiques « en vogue » : Mise au ban des salles de classe lors de la longue époque de quasi-hégémonie de la méthode grammaire et traduction, elle s'est vue attribuer une place d'honneur dans l'approche audio-orale. Cependant, comme le remarquent Pennington et Richards (1986) dès les années 1980, à la suite du « tournant communicationnel », et à fortiori depuis l'adoption d'approches actionnelles, l'enseignement de la prononciation, jugé trop « structural » et finalement peu important pour le développement de la compétence de communication, s'est transformé en « *Cendrillon* » (Seidlhofer, 2006), voire en « *vilain petit canard* » (Billières, 2014) didactique.
- 2 Ainsi, et comme le démontrent des études empiriques pour l'Allemagne (Mertens, 2011 ; Reimann, 2017), elle a quasiment été supprimée de la formation des professeurs de langue, si tant est qu'elle y ait jamais réellement eu une place prééminente. Si, dans la grande majorité des universités allemandes, il y a bien un module de « phonétique/phonologie » en licence ou master FLE, sa visée est souvent plus linguistico-descriptive que réellement didactique. Les différents enjeux de l'apprentissage de la prononciation, aussi bien psychologique (Marx, 2002) que sociologique (Moyer, 2014) ou méthodologique (Lee, Jang, & Plonsky, 2015 ; Saito, 2012) ne sont bien souvent pas enseignés en formation initiale des enseignants.

- 3 En même temps, l'introduction de nouveaux formats d'évaluation orale comme la « Kommunikationsprüfung » au baccalauréat allemand, ont mené les professeurs à prendre conscience d'un fait jusqu'alors « caché » par la prédominance de l'écrit : l'importance du fait phonétique (aussi bien suprasegmental que segmental !) pour la compétence de communication.
- 4 Les enseignants, ainsi placés devant la nécessité de travailler la prononciation de leurs élèves, se rendent progressivement compte de leur manque de connaissances en matière de didactique de la prononciation. Ainsi, leurs pratiques habituelles, qui consistaient surtout en l'application d'exercices segmentaux et en un feed-back occasionnel (Abel, 2018b ; Foote, Trofimovich, Collins & Urzúa, 2016), ne sont pas adaptés aux besoins communicationnels de leurs élèves. Par ailleurs, les enseignants sont démunis devant les blocages ou le refus de certains élèves d'articuler correctement les sons du français. Il n'est donc pas étonnant que la demande de formation continue de la part des professeurs soit accrue.
- 5 Devant ce constat, la contribution souhaite d'une part, dans une optique épistémologique, faire un tour d'horizon des différents courants de l'enseignement de la prononciation pour aboutir à un synopsis des études empiriques vouées à la situation actuelle de la formation et des compétences des professeurs en matière de didactique de la prononciation.
- 6 Dans un deuxième temps, sera décrit un module de formation continue développée dans une approche de recherche basée sur la conception (*Design Based Research*, Bakker & Van Eerde, 2014) au cours de cinq cycles d'expérimentation avec 35 professeurs de FLE allemands. En effet, les pré- et post-tests quantitatifs et les interviews qualitatives employés ont démontré qu'il était possible, par une démarche cohérente, favorisant la réflexion et l'échange, d'obtenir des améliorations tant sur le plan des compétences en didactique de la prononciation, qu'au niveau concret de l'emploi des méthodes d'enseignement.

## Les différentes approches dans l'enseignement de la prononciation institutionnalisé à l'exemple de l'Allemagne

### Les approches historiques

- 7 Le début de l'enseignement des langues étrangères en Allemagne a été marqué par une adaptation didactique des préceptes de la méthode d'enseignement du latin-grec, à savoir la méthode « grammaire-traduction ». Il va de soi que cette méthode, consistant essentiellement à lire, puis à traduire des textes littéraires de la langue-cible, n'était pas propice à entraîner la capacité de communication des élèves. La prononciation était « enseignée » en début d'apprentissage, en attirant l'attention des élèves sur l'alphabet de la nouvelle langue – ainsi que sur la prononciation des lettres. C'est précisément ce qui amène le didacticien Viëtor (1886) à rédiger sous pseudonyme son pamphlet *Der Sprachunterricht muss umkehren* (*Le cours de langue doit faire volte-face*), dans lequel il fustige la confusion entre « sons » (*Laute*) et « lettres » (*Buchstaben*) :

„Nach so und so vielen Stunden, wenn nicht Wochen saurer Arbeit ist die  
« Aussprache » erledigt. Was ist beim Schüler erreicht ? Ein geringer Rückstand

zweifelhaftester Kenntnisse, die « Punch » gelegentlich treffend zu illustrieren weiß (...), und außerdem die grundverkehrte Ansicht, in der Schreibung liege das Charakteristische der englischen « Aussprache », sowie die lächerliche Einbildung, nun Englisch aussprechen und lesen zu können.“ (Viëtor, 1886 : 9)

Après tant d'heures, sinon de semaines de dur labeur, le travail sur la « prononciation » est terminé. Qu'a-t-on obtenu auprès des élèves ? Un maigre résidu de connaissances approximatives que la revue « Punch », par occasion, illustre très judicieusement (...), et par ailleurs l'avis absolument erroné selon lequel la graphie représenterait les caractéristiques de la « prononciation » anglaise, ainsi que l'idée ridicule d'être en mesure de savoir prononcer et lire la langue anglaise. » (trad. C.A.)

- 8 Et Viëtor (1886, p. 10) de conclure : „Mit einem Worte : Die Schulaussprache des Englischen und Französischen ist grauenvoll.“ (« En un mot, la prononciation anglaise et française enseignée à l'école est horrible. » Trad. C.A.). Afin d'améliorer cet enseignement jugé peu satisfaisant, Viëtor a contribué à la fondation, en 1886, de l'Association Phonétique Internationale (Wild, 2015 : 73).
- 9 Le fait que les élèves, au bout de plusieurs années d'un tel « apprentissage » des langues étrangères, n'étaient pas en mesure de communiquer efficacement à l'étranger a eu pour effet d'induire une discussion sur la didactique de l'enseignement des langues, et sur le rôle de la prononciation. Un des fruits de cette discussion est certainement la « méthode directe » (pour plus de détails, voir Puren, 2012). D'après Wild (2015 : 73), cette approche serait marquée par l'idée d'une analogie entre l'apprentissage d'une langue seconde et celui de la langue maternelle. Selon les tenants de cette approche, l'apprenant, placé dans un « bain de langue » serait en mesure d'acquérir la nouvelle langue de manière intuitive, comme le remarque Gouin (1880 : 10) dans son œuvre séminale *L'Art d'enseigner et étudier les langues* :

L'enfant apprend en 6 mois, en un an au plus, à parler et à penser. L'adolescent ou l'adulte n'ayant à exécuter qu'une partie de ce travail, puisqu'il sait penser, peut donc sans peine apprendre en 6 mois, en un an au plus, une langue donnée (...). Il le peut, à condition qu'il suive le procédé spécial que connut et qu'appliqua si bien chacune de nos mères. (Gouin, 1880 : 10)
- 10 Dans cette approche, la prononciation, tout en revêtant une place de choix, doit être acquise par la seule imitation du maître. Si l'approche directe a connu un engouement certain – et ce surtout, comme le fait remarquer Puren (2012), auprès des institutions éducatives – elle s'est donc néanmoins révélée peu satisfaisante et a, très vite, fait place à un éclectisme méthodologique, consistant à « mélanger » les différentes méthodes d'enseignement (Puren, 2012).
- 11 Cet éclectisme s'est perpétué jusque dans les années 1960/70, qui, suite aux différents changements de paradigmes aussi bien technologique que scientifique, ont vu se développer l'approche audio-orale, voire audiovisuelle (Rolland, 2011). Cette méthode, empreinte du structuralisme linguistique ainsi que de la psychologie behavioriste, et se servant des nouvelles technologies (des enregistrements audio, notamment), consistait, comme le souligne Rolland (2011 : 52), à « faire réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement » (pour davantage de détails voir Puren, 2012 ; Rolland, 2011). Bien que cette approche ait été – et sans aucun doute à juste titre – abondamment critiquée pour son manque de feed-back ou bien son apprentissage décontextualisé, force est de constater, selon Rolland (2011 : 53), que de par son obédience structurale, elle incluait un véritable apprentissage de la prononciation. Et si, bien entendu, les activités basées sur

les paires minimales, voire sur la discrimination, ne suffisent pas à acquérir une bonne prononciation

- 12 , elles constituent néanmoins, ainsi que le démontrent les études internationales (par exemple Saito, 2012), un précieux répertoire méthodologique.

## La situation actuelle en Allemagne

- 13 Ce répertoire méthodologique s'est vu sérieusement malmener depuis le *tournant communicationnel* et les approches didactiques qu'il a entraînées. Ainsi, si la visée du cours de langue est maintenant la communication, voire, depuis l'introduction du CECRL, l'accomplissement de tâches, de nombreux professeurs de langue et de formateurs de formateurs perçoivent les exercices d'inspiration structurale comme peu judicieux et peu adaptés à ce but (Pennington & Richards, 1986). Par manque de propositions semblant réellement « communicatives », une situation paradoxale s'est installée. D'une part, les professeurs ont quasiment abandonné l'enseignement systématique de la prononciation (Brinton, 2018 ; Levis & Wu, 2018 ; Saito, 2012) – ce constat semble valable aussi bien pour les cours de langue que pour la formation des professeurs (pour l'Allemagne : Abel, 2018a). D'autre part, confrontés aux besoins communicationnels de leurs apprenants flagrants depuis l'introduction d'épreuves de communication au baccalauréat dans bon nombre de Länder allemands, les enseignants se voient dans l'obligation d'aider leurs élèves à améliorer leur prononciation. Néanmoins, les professeurs ne disposent pas toujours de connaissances didactiques quant à un concept d'enseignement de la prononciation cohérent (incluant la perception et l'articulation de phénomènes segmentaux et suprasegmentaux, mais aussi l'application des nouvelles compétences auditives et articulatoires à une situation de communication plus vaste). Ayant comme « aide » les seuls descripteurs du CECRL, dont nous avons discuté les inconvénients ailleurs (Abel, 2018c), les professeurs sont donc contraints d'avoir recours aux exercices proposés par les manuels, sans toutefois disposer de critères qui les aideraient à sélectionner ces exercices en fonction des besoins de leurs élèves. Bien souvent, ce choix impossible entre les exercices des manuels jugés bien trop structuralistes d'une part, et la nécessité d'améliorer la prononciation de leurs élèves de l'autre, amène les professeurs à se borner à un feed-back aléatoire, dispensé au gré des erreurs survenues en classe (pour l'Allemagne, voir Abel, 2018b). Il va de soi qu'une telle « méthode » d'enseignement ne peut pas être efficace (Gooch, Saito & Lyster, 2016 ; Saito, sous presse).
- 14 Il n'est donc pas étonnant que cette situation soit perçue comme frustrante par les enseignants, qui déplorent, comme nous avons pu le montrer dans notre thèse (Abel, 2018a), un manque de compétences générales en matière de didactique de la prononciation. Ainsi, les professeurs interrogés étaient particulièrement demandeurs d'un concept cohérent, qui les aiderait à prendre des décisions éclairées quant au choix et à la mise en place concrète d'un enseignement de la prononciation judicieux et efficace. Tout cela amène à penser que la conclusion que tirent Levis et Wu (2018) de leur lecture des travaux de recherche concernant les enseignants de l'anglais, s'applique également aux professeurs de FLE en Allemagne :

It has long been demonstrated that many English as a second language (ESL) teachers exhibit a lack of confidence in teaching pronunciation, both because of concerns over its efficacy and their own inadequate training [...]. This lack of confidence may come from a neglect of the pronunciation component in teacher-

training programs since the advent of communicative approaches to language teaching [...]. (Levis & Wu, 2018 : 3)

- 15 Les professeurs apparaissent donc comme point d'ancrage de l'enseignement de la prononciation. Toutefois, le choix ou non d'aborder la prononciation en classe, dépend de leur formation. En effet, seuls les enseignants disposant de solides connaissances en matière d'enseignement de la prononciation sont en mesure d'aider leurs apprenants de manière efficace, comme le remarquent Levis et Wu (2018) :

Teachers are the critical factor in how pronunciation is or is not taught. Teachers who are confident and trained to teach pronunciation will, by and large, spend more time addressing pronunciation than those who are not confident or trained. (Levis & Wu, 2018: 5)

- 16 Comme le souligne Billières pour la France, et comme notre thèse l'a fait apparaître pour l'Allemagne, il est peu probable qu'une telle formation soit dispensée dans toutes les institutions de formation. Ainsi, dans son blog dédié à l'enseignement de la prononciation, Billières (2017) insiste sur le fait que

le délitement des méthodologies en FLE affaiblit la position des méthodologues et didacticiens véritablement spécialistes du domaine. Il ouvre la porte à des personnes issues de diverses sciences humaines, avec une vision du FLE très universitaire, peu de pratique de terrain et une tendance à la théorisation au détriment du dialogue avec les enseignants de terrain. (Billières, 2017)

- 17 Avec ce constat, il rejoint Saito, qui, dans sa méta-analyse de 2012, était arrivé à la conclusion que « *very few language teachers actually receive adequate training in the specific area of pronunciation teaching* » (Saito 2012 : 842).
- 18 Au vu de cette situation peu satisfaisante, l'on est en droit de se poser la question de savoir en quoi consisterait une formation « adéquate » des professeurs de FLE. Une formation « méthodologique » suffit-elle ?

## Quelles compétences pour l'enseignement de la prononciation ?

- 19 À première vue, on pourrait être tenté de croire que l'enseignement de la prononciation présuppose surtout des compétences méthodologiques, concernant l'emploi et l'efficacité respectifs des différentes méthodes d'enseignement. S'il est vrai que de telles compétences sont indispensables, il semble primordial de souligner qu'elles ne suffisent aucunement. Ainsi, plus que tout autre aspect langagier, la prononciation est un phénomène vocal et auditif impliquant la personne – et la personnalité – entières de l'apprenant, ce qui a des répercussions sur les compétences nécessaires à son enseignement. Une compétence en didactique de la prononciation comprend donc, par-delà l'aspect méthodologique, aussi l'aspect personnel : les enseignants doivent connaître et prendre en compte les problèmes et blocages éventuels liés à l'identité de l'apprenant (par exemple Marx, 2002 ; Müller & Schmenk, 2015). De plus, de solides connaissances linguistiques et phonétiques/phonologiques sont requises. En outre, les enseignants doivent disposer d'une bonne capacité de discrimination. En effet, l'identification d'éventuels problèmes de prononciation présuppose que le professeur soit en mesure de les « entendre ». Ceci est particulièrement important dans un contexte scolaire tel que l'Allemagne, où la majorité des enseignants de FLE ne sont pas locuteurs natifs. Et finalement, l'enseignement de la prononciation demande différentes compétences

personnelles : ainsi, les enseignants doivent être sensibles aux troubles que le nouveau « paysage sonore » (Lhote, 1990) peut engendrer auprès de leurs élèves et doivent être capables de motiver les apprenants. Par ailleurs, les professeurs doivent, dans une situation de communication en salle de classe, déceler les problèmes de prononciation, décider lequel demande une correction et mettre en place une méthode de feed-back adaptée, tout en écoutant l'élève et en répondant à ses propos de manière cohérente sur le plan pragmatique. Il va de soi que cette situation complexe, propre au cours de langues étrangères (Legutke & Scharf, 2016 ; Wipperfürth, 2009), demande aux enseignants une bonne préparation au cours de la formation initiale.

- 20 Toutefois, un développement de ces compétences n'est actuellement, en Allemagne, pas systématiquement intégré dans la formation des professeurs, qui est marquée par une fragmentation – et non pas une intégration – des différents aspects (didactique, pédagogique, psychologique, linguistique) touchant à la prononciation. Ainsi, comme le remarquent Billières et Sauvage dans la présentation de ce numéro, dans la formation initiale, les modules de phonétique/phonologie sont bien souvent dispensés par des chercheurs plutôt éloignés de la réalité des salles de classe : « *Force est de constater qu'aujourd'hui encore, et depuis Callamand (1982), on est soit phonéticien, soit didacticien* ». Le lien entre le contenu et son enseignement en situation de classe, si indispensable en cours de langue, n'est donc pas forcément tissé au sein des institutions de formation des enseignants. On peut en conclure que la formation initiale n'est, actuellement, pas toujours en mesure de favoriser le développement des compétences nécessaires à l'enseignement de la prononciation.
- 21 En attendant que cette situation s'améliore, il est nécessaire d'aider dans l'immédiat les professeurs qui, sur le terrain, se trouvent parfois démunis devant les problèmes de prononciation de leurs élèves. Cette aide pourrait se faire par la voie de la formation continue.

## La formation continue : un moyen de surmonter les querelles méthodologiques ?

- 22 Si les travaux de recherche sur la formation continue se sont multipliés au cours des dernières dix années (Kennedy, 2016 ; Lipowsky, 2014 ; Lipowsky & Rzejak, 2015), cette recherche se limite souvent à un niveau très généralement méthodologique. En effet, on connaît relativement bien maintenant les caractéristiques que doit présenter une telle intervention pour être efficace
- 23 . Ainsi, elle doit de préférence comprendre plus d'une journée de formation, permettant aux participants d'expérimenter les nouveaux acquis en classe. Elle doit offrir des possibilités d'échange et de réflexion, ceci constituant la base d'un véritable changement d'attitude par rapport aux contenus de la formation. Idéalement, elle utiliserait comme support des vidéographies de cours, voire d'authentiques productions d'élèves. Et finalement, il semblerait que le formateur lui-même jouerait un rôle déterminant. Selon Kennedy (2016), un petit nombre d'études tendrait à démontrer que les programmes de formation les plus efficaces sont menés par des personnes proches du métier enseignant tout en ayant un recul et des compétences acquises par une bonne formation supplémentaire. Néanmoins, le faible nombre d'études empiriques se consacrant aux

formateurs intervenant en formation continue ne permet pas encore d'en tirer des conclusions définitives.

- 24 S'il est donc, comme le remarquent Prediger, Rösken-Winter & Leuders (2017), relativement bien connu quels éléments essentiels caractérisent une formation continue efficace sur le plan de l'organisation générale, le nombre de travaux de recherche concernant la didactique, donc les contenus et leur transmission voire présentation, est très faible.
- 25 Face à ce constat, nous avons tenté, dans le cadre de notre thèse (Abel, 2018a), dans une démarche exploratoire (selon le paradigme de la recherche basée sur la conception (*Design-based research*, DBR)), de développer une formation continue à même d'aider les professeurs à améliorer leurs compétences en didactique de la prononciation. Cette intervention comprenait deux demi-journées de formation, espacées d'un mois au cours duquel les participants pouvaient expérimenter, puis enregistrer, voire vidéographier les contenus présentés. La formation ayant lieu au sein des établissements des participants, les enseignants pouvaient, en outre, échanger quant aux contenus et leur mise en place.
- 26 Sur le plan du contenu, la formation visait, par-delà des informations didactiques et méthodologiques
- 27 , à encourager les enseignants à faire le lien entre leur pratique actuelle et les ressources dont ils disposent et un enseignement de la prononciation systématique et cohérent. Pour arriver à ce but, les principales lacunes identifiées étaient décomposées en sept modules majeurs :
  - La prononciation en tant qu'objectif du cours de langue (au sens d'une *pronunciation awareness*, aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant)
  - Le rôle de la perception
  - Un enseignement intégré et suprasegmental, tout en tenant compte d'un entraînement systématique des sons posant problème aux élèves germanophones.
  - Le choix du matériel sonore (critères de choix, aussi bien didactique que sociolinguistique, le « problème » de la norme)
  - Le feedback
  - La favorisation de l'autonomie de l'apprenant
  - Un apprentissage prenant en compte l'apprenant dans son intégralité
- 28 Lors de la première séance de la formation continue, chaque module était précédé d'une courte présentation des bases théoriques pour ensuite passer à son application potentielle au sein de l'établissement des enseignants. Les professeurs étaient encouragés à identifier leurs besoins majeurs et à planifier des séquences pour leurs élèves. Entre les deux séances de formation, il était demandé aux enseignants d'expérimenter (puis, dans l'idéal, de vidéographier, voire d'enregistrer) ces nouvelles pratiques. La deuxième séance était ensuite consacrée à l'analyse des vidéos/ des enregistrements réalisés par les participants.
- 29 Les tests quantitatifs et les interviews qualitatives menés avant et après l'intervention auprès des participants ont montré une nette progression tant au niveau des compétences qu'au niveau des pratiques des enseignants (Abel, 2018a). Ainsi, les professeurs interrogés ont souligné que la formation leur avait démontré l'importance du fait phonétique pour la réussite communicationnelle. Cette prise de conscience détonnait avec ce qui, pour eux, constituait le discours dominant, à savoir que l'essentiel était de parler, et qu'une bonne prononciation ne constituait finalement qu'un « bonus ». Cela



était particulièrement vrai pour l'aspect suprasegmental de la prononciation. Ainsi, bon nombre des professeurs interrogés soulignaient que, si leur cours comportait un enseignement de la prononciation, le travail sur certains sons du français avait jusqu'à présent dominé, et qu'un travail systématique sur l'intonation ou encore le rythme, voire l'intégration des nouveaux sons dans un contexte communicationnel plus vaste, n'avait pas lieu.

- 30 Néanmoins, ces progrès se concentrant sur les aspects ayant fait l'objet d'une présentation cohérente, faisant le lien entre les connaissances et les expériences scolaires des participants d'une part et les résultats de la recherche en didactique de la prononciation de l'autre, il semblerait que ce lien, cette cohérence soit un aspect particulièrement important (Abel, 2019). Ainsi, si sur le plan de l'enseignement des aspects suprasegmentaux les professeurs interrogés ont progressé d'une manière statistiquement significative, il n'en était pas de même pour le feedback : la formation n'ayant, de par sa courte durée, pas comporté de simulations de cours portant sur cet aspect, les enseignants sont restés sur leurs interrogations initiales concernant les réactions possibles vis-à-vis des erreurs de prononciation (pour plus de détails voir Abel, 2018b). Cela tend donc à démontrer l'importance primordiale de la durée en formation continue.
- 31 Néanmoins, au vu des progrès constatés, il semble permis de conclure qu'en raison de son ancrage dans la pratique professionnelle des professeurs, tout en offrant des possibilités de réflexion et d'apprentissage, la formation continue paraît particulièrement propice à tisser un lien entre les différentes connaissances et compétences, et ainsi surmonter la « fragmentation » induite par la formation initiale. La formation continue peut donc contribuer à dépasser les querelles méthodologiques entre les approches phonétiques/phonologiques et les nouveaux courants didactiques.

## Conclusion

- 32 En attendant une formation initiale des professeurs de FLE qui réussisse à faire le lien entre théorie et pratique, et qui surmonterait les querelles épistémologiques entre les tenants de l'approche actionnelle, les phonéticiens et les linguistes, la formation continue des professeurs de langue, si elle est conçue selon un concept cohérent, peut donc constituer un moyen précieux de dépasser la « crise » décrite ici-même dans la présentation de Sauvage et Billières. Souvent négligée par la recherche, la formation continue, et plus particulièrement son côté didactique, mériterait donc l'intérêt des différents acteurs intervenant dans la formation des enseignants.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Abel, C. (2019). « Kohärenz in der Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften – Lernzuwachs durch theoretisch-praktische Interventionen ». In Hellmann, K., Kreutz, J., Schwichow, M. & Zaki,

- K. (dir.), *Kohärenz in der Lehrerbildung : Theorien, Modelle und empirische Befunde*. Wiesbaden : Springer VS. pp. 299-313.
- Abel, C. (2018a). *Ausspracheschulung : Erhebung von aussprachebezogenen Kompetenzen, Überzeugungen und Praktiken von Französischlehrkräften. Entwicklung eines bedarfsbezogenen Fördermoduls*. Tübingen : Narr Francke Attempto.
- Abel, C. (2018b). « „Aus Fehlern wird man schlau ?“ Feedbackbezogene Praktiken und Kompetenzen von Französischlehrkräften ». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 29, n°1. pp. 73-95.
- Abel, C. (2018c). « L'enseignement et l'évaluation de la prononciation en classe de FLE et l'approche par compétences – opposition ou synergie ? ». *Revue TDFLE*, vol. 72. <http://revue-tdfle.fr/les-numeros/numero-72/70-l-enseignement-et-l-evaluation-de-la-prononciation-en-classe-de-fle-et-l-approche-par-competences-l-approche-actionnelle-opposition-ou-synergie>.
- Bakker, A., & Van Eerde, D. (2014). « An Introduction to Design-Based Research with an Example from Statistics Education ». In Bikner-Ashbahr, A., Knipping, C. & Presmeg, N. (dir.), *Doing Qualitative Research: Methodology and Methods in Mathematics Education*. New York : Springer. pp. 429-466.
- Billières, M. (2017). « L'avènement d'une nouvelle ère dans le monde de la formation et de l'éducation ». Consulté le 29 novembre 2018 : <https://www.verbotonale-phonetique.com/avenement-nouvelle-ere-monde-formation-education/>
- Billières, M. (2014). « La phonétique, vilain petit canard de la didactique ». Consulté en octobre 2017 : <https://www.verbotonale-phonetique.com/phonetique-didactique/>
- Briet, G., Collige, V., & Rassart-Eeckhout, E. (2014). *La prononciation en classe : [des outils pratiques pour animer la classe]*. Grenoble: PUG.
- Correa, M. & Grim, F. (2014). « Audio Recordings as a Self-Awareness Tool for Improving Second Language Pronunciation in the Phonetics and Phonology Classroom: Sample Activities ». *Currents in Teaching & Learning*, vol. 6, n°2. pp. 55-63.
- Foote, J. A., Trofimovich, P., Collins, L. & Urzúa, F. S. (2016). « Pronunciation Teaching Practices in Communicative Second Language Classes ». *The Language Learning Journal*, vol. 44, n° 2. pp. 181-196.
- Gooch, R., Saito, K. & Lyster, R. (2016). « Effects of Recasts and Prompts on L2 Pronunciation Development: Teaching English /ɪ/ to Korean Adult EFL Learners ». *System*, vol. 60. pp. 117-127.
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. <http://archive.org/details/LArtDenseignerEtDtudierLesLang>.
- Guimbretière, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/Hatier.
- Hirschfeld, U., & Reinke, K. (2012). « Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen ». *Deutsch als Fremdsprache*, vol. 49, n° 3, pp. 131-138.
- Kennedy, M. M. (2016). « How Does Professional Development Improve Teaching? Review of Educational Research », vol. 86, n°4. pp. 945-980.
- Lauret, B. (2011, 2<sup>e</sup> éd). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris: Hachette.
- Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). « The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis ». *Applied Linguistics*, vol. 36, n° 3. pp. 345-366.

- Legutke, M. K., & Schart, M. (2016). « Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung : Bilanz und Perspektiven ». In Legutke, M.K. & Schart, M. (dir.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung : Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. pp. 9-46.
- Léon, M., & Léon, P. R. (2009). *La prononciation du français* (2. éd). Paris: Colin.
- Levis, J. M., & Wu, A. (2018). »Pronunciation – Research Into Practice and Practice Into Research« . *CATESOL Journal*, vol. 30, n°1. pp. 1-12.
- Lhote, E. (1990). *Le Paysage sonore d'une langue, le français*. Hamburg : Buske Verlag.
- Lipowsky, F. (2014). « Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung ». In Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (dir.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster New York: Waxmann. pp. 511-541.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015). »Key Features of Effective Professional Development Programmes for Teachers« . *RICERCAZIONE*, vol. 7, n°2. pp. 27-51.
- Marx, N. (2002). »Never Quite a 'Native Speaker': Accent and Identity in the L2-and the L1« . *Canadian Modern Language Review*, vol. 59, n°2. pp. 264-281.
- Mertens, J. (2011). « Zum Stellenwert der Ausspracheschulung im Französischunterricht. Versuch einer mehrperspektivischen Rekonstruktion ». In Reinfried, M. & Rück, N. (dir.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen*. Tübingen : Gunter Narr Verlag. pp. 61-90.
- Moyer, A. (2014). »The Social Nature of L2 Pronunciation« . In Levis, J. & Moyer, A. (dir.), *Social Dynamics in Second LanguageAccent*. Boston : De Gruyter Mouton. pp. 11-29.
- Müller, M. & Schmenk, B. (2015). « Der Klang meines Selbst : Aussprache und Selbstkonstruktion von Fremdsprachenlernenden ». In Böcker, J., Stauch, A., Berndt, A., Grotjahn, R., Heine, L., Reich, A. & Spänkuch, E. (dir.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis : Festschrift für Karin Kleppin*. New York; Frankfurt am Main: Peter Lang. pp. 171-188.
- Pennington, M. C. & Richards, J. C. (1986). »Pronunciation Revisited« . *TESOL Quarterly*, vol. 20, n° 2. pp. 207-225.
- Prediger, S., Leuders, T. & Rösken-Winter, B. (2017). « Forschung und Entwicklung für Lehrerinnen und Lehrer : Das Drei-Tetraeder-Modell für gegenstandsspezifische Professionalisierungsforschung ». In Keller-Schneider, M. Gläser-Zikuda, M. & Trautmann, M. (dir.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren. pp. 159-177.
- Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Edition numérisée et repaginée de l'édition papier 1988. (2° éd.). Paris : Nathan-CLE international. [http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1438682783/module/5786920551/name/PUREN\\_1988a\\_Histoire\\_methodologies\\_v\\_ouverte.pdf](http://s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/1438682783/module/5786920551/name/PUREN_1988a_Histoire_methodologies_v_ouverte.pdf)
- Reimann, D. (2017). « Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen. Eine Befragung von Lehrkräften des Französischen, Spanischen und Italienischen ». In Bürgel, C. & Reimann, D. (dir.), *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen : Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen : Narr Francke Attempto. pp. 117-180.
- Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer : quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris: Belin.

Saito, K. (sous presse). »Corrective Feedback and the Development of L2 Pronunciation« . In Nassaji, H. & Kartchava, E. (dir.), *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Language Learning and Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Saito, K. (2012). »Effects of Instruction on L2 Pronunciation Development: A Synthesis of 15 Quasi-Experimental Intervention Studies« . *TESOL Quarterly*, vol. 46, n° 4. pp. 842-854.

Seidlhofer, B. (2006). »Pronunciation". In Carter, R. & Nunan, D. (dir.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (8<sup>e</sup> éd.). Cambridge : Cambridge University Press. pp. 56-65.

Viëtor, W. (1886). *Der Sprachunterricht muss umkehren ! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* (2. Auflage). Heilbronn : Henninger. <https://ia801406.us.archive.org/25/items/dersprachunterr00vigoog/dersprachunterr00vigoog.pdf>

Wild, K. (2015). *Aussprache und Musik Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzenterwerb*. Baltmannsweiler : Schneider Hohengehren.

Wipperfurth, M. (2009). « Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und-lehrerinnen ? ». *ForumSprache*, vol. 2. pp. 6-26.

## RÉSUMÉS

Le rôle crucial de la prononciation pour la communication n'est plus à démontrer. Néanmoins, depuis l'introduction des approches communicatives voire actionnelles, l'enseignement de la prononciation, jugé trop structural, peine à trouver sa place au sein des cours de langues étrangères. Il semblerait que la formation initiale des enseignants, négligeant le développement des compétences nécessaires à l'enseignement de la prononciation, n'y est pas étrangère. Après un tour d'horizon des différentes approches en didactique des langues, et une description des compétences nécessaires à l'enseignement de la prononciation, la contribution présente un module de formation continue susceptible de surmonter l'écart entre approches phonétiques/phonologiques et les nouveaux courants didactiques.

Die hohe kommunikative Bedeutung der Aussprache ist in der Forschung gut belegt. Gleichwohl gelingt es der Aussprache seit der Hinwendung zum kommunikativen bzw. handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts nur schwer, ihre Stellung im Unterricht zu behaupten. Es liegt die Annahme nahe, dass die Lehrkräfteausbildung, indem sie es verpasst, einen aussprachedidaktischen Kompetenzaufbau zu leisten, in erheblichem Maße zu diesem Zustand beiträgt. Nach einer Übersicht über die verschiedenen methodischen Ausrichtungen des Fremdsprachenunterrichts und eine Beschreibung der für die Aussprachevermittlung notwendigen Kompetenzen, möchte es der Beitrag unternehmen, ein Fortbildungsmodul zu beschreiben, das dazu geeignet scheint, die scheinbare Kluft zwischen erforderlichem Aussprachetraining und den neuen fremdsprachendidaktischen Ansätzen zu schließen.

## INDEX

**Keywords** : professional development, communicational skills, pronunciation teaching, PCK, design-based research.

**Mots-clés** : formation continue, compétence de communication, enseignement de la prononciation, compétences, recherche basée sur la conception

## AUTEUR

### CLÉMENTINE ABEL

PH Freiburg im Breisgau, Deutschland

Après des études en lettres modernes, FLE, allemand et philosophie (Universités de Dijon, Mayence, Heidelberg et Strasbourg), une agrégation d'allemand et un Staatsexamen en FLE et allemand, l'auteure a enseigné l'allemand, puis le FLE et l'allemand dans des établissements scolaires en France et en Allemagne. Depuis 2014, elle est détachée à la PH Freiburg, d'abord en vue de la préparation d'une thèse (soutenue en juin 2018), puis, depuis septembre 2018, en tant que « post-doc ». Parallèlement, elle est professeur de FLE et d'allemand au Lycée franco-allemand de Freiburg. Sa recherche porte sur la formation initiale et continue des professeurs de langues étrangères ainsi que sur la didactique de l'oral et de l'écrit (particulièrement dans un milieu plurilingue).

clementine.abel@ph-freiburg.de